

APRENDER VOCABULÁRIO DE FORMA LÚDICA E INTERATIVA: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM ESTÁGIO

LEARNING VOCABULARY IN A LUDIC AND INTERACTIVE WAY: AN ACTION-RESEARCH PROJECT IN THE PRACTICUM

Carlos Ferreira¹ [<https://orcid.org/0009-0008-3500-5270>]

Flávia Vieira² [<http://orcid.org/0000-0002-6932-4009>]

¹Portugal, cajoferr@sapo.pt

²Universidade do Minho, Portugal, flaviav@ie.uminho.pt

Resumo

O presente artigo apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. A sua finalidade foi potenciar a aprendizagem do vocabulário de forma lúdica e interativa, a par do desenvolvimento da capacidade de autorregulação da aprendizagem. As estratégias didáticas foram desenhadas de forma a estimular a curiosidade e a autoconfiança das crianças, a sua participação ativa, o uso da língua em situações comunicativas e a sua capacidade de reflexão metacognitiva. A avaliação do projeto foi feita através da observação e de dados recolhidos junto das crianças em questionários de autorregulação. Os resultados obtidos mostram que a combinação de atividades lúdicas com a interação oral promoveu a motivação, a ampliação do repertório vocabular e o seu uso em contextos de comunicação. A investigação-ação favoreceu a articulação entre a reflexividade profissional e o desenvolvimento de uma abordagem centrada nos alunos, constituindo uma estratégia formativa de elevado valor para a compreensão e a transformação das práticas pedagógicas em estágio.

Palavras-chave: investigação-ação, estágio, aprendizagem de vocabulário, atividades lúdicas, interação oral.

Abstract

This paper presents an action-research project developed in the practicum of the Master's in Teaching English in Primary Education at the University of Minho. The project aimed at promoting the acquisition of vocabulary in a playful and interactive way, along with the development of self-regulated learning. The didactic strategies were designed to stimulate children's curiosity and self-confidence, their active participation, the use of English in communicative situations, as well as their capacity for metacognitive reflection. The project's evaluation was carried out through observation and data collected in class from self-regulation questionnaires. The findings showed that combining ludic activities with oral interaction enhanced motivation, the expansion of vocabulary repertoires and the use of vocabulary in communicative contexts. Action research favored the articulation between professional reflectivity and the development of a learner-centered approach, thus representing a valuable teacher education strategy for understanding and transforming pedagogical practices in the practicum.

Keywords: action research, practicum, vocabulary learning, ludic activities, oral interaction.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido pelo primeiro autor e narrado no seu relatório de estágio (Ferreira, 2025), supervisionado pela segunda autora no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Este mestrado, com a duração de três semestres, qualifica professores para o ensino de inglês como componente curricular obrigatória nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. O estágio decorre no segundo e terceiro semestres do curso a par de outras unidades curriculares, sendo acompanhado por um supervisor da universidade e por um professor da escola, designado como orientador cooperante.

O modelo de estágio da Universidade do Minho assenta na articulação entre a formação reflexiva de professores e o desenvolvimento de pedagogias centradas nos alunos e alinhadas com uma visão humanista e democrática da educação, entendendo-se que o envolvimento dos estagiários no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação pode favorecer essa articulação (Vieira, 2021). O desenvolvimento do projeto integra as seguintes tarefas: análise do contexto de intervenção (análise documental, observação de aulas, diálogos informais e questionário inicial aos alunos); desenho do projeto, teoricamente fundamentado e ajustado ao contexto; implementação do projeto numa turma do orientador cooperante (usualmente uma turma de 4.º ano), com a duração aproximada de 9h das 24h de lecionação previstas; reuniões regulares com o supervisor e o orientador cooperante para acompanhamento do projeto, sendo as aulas observadas pelo orientador cooperante e, parcialmente, pelo supervisor; elaboração de um portefólio reflexivo; redação de um relatório final defendido em provas públicas.

O projeto aqui apresentado teve como finalidade explorar uma abordagem lúdica e interativa na aquisição de vocabulário, a par do desenvolvimento da competência de aprender a aprender através da autorregulação da aprendizagem. A aquisição de vocabulário constitui um pilar fundamental da aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente no 1.º CEB, quando as crianças estão a construir as bases linguísticas que sustentarão a sua proficiência futura. Numa fase em que a motivação e a perceção de autoeficácia e de autoconfiança podem ser fortemente influenciadas pelo tipo de experiências de aprendizagem proporcionadas, torna-se fundamental que essas experiências sejam significativas. No caso do projeto desenvolvido, optou-se pela exploração de atividades lúdicas e interativas pela sua capacidade de criar contextos de comunicação autênticos, favorecer a redução da ansiedade e aumentar a motivação intrínseca. Foi também promovida a capacidade de aprender a aprender através da autorregulação da aprendizagem, considerando-se que esta favorece a autonomia dos educandos e fornece informação valiosa para a monitorização e avaliação do ensino.

Após a apresentação do quadro teórico do projeto no ponto 1, no qual se abordam questões relacionadas com a ludicidade, a interação oral e a autorregulação na aprendizagem da língua, apresenta-se, no ponto 2, o contexto de intervenção, os objetivos do projeto, a abordagem utilizada e os principais resultados obtidos. O texto termina com algumas considerações finais sobre a experiência desenvolvida e o papel formativo do estágio.

1 QUADRO TEÓRICO

1.1 Ludicidade e interação oral na aprendizagem da língua

A introdução da língua inglesa no 1.º CEB em Portugal, formalizada em 2015, reflete um alinhamento com políticas linguísticas europeias, com destaque para o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), que preconiza uma pedagogia centrada na comunicação e na ação. Neste contexto, a ludicidade e a interação oral emergem

como pilares fundamentais da aprendizagem e é na sua articulação sinérgica que o potencial para o desenvolvimento da competência comunicativa se revela de forma mais expressiva e eficaz para os jovens aprendizes.

A ludicidade, envolvendo o jogo e a brincadeira e estando associada à espontaneidade e ao prazer, contribui para a criação de ambientes de aprendizagem significativos e memoráveis e reduz a ansiedade linguística e o "filtro afetivo" (Krashen, 1982), favorecendo a experimentação da língua e diminuindo o medo de errar. A motivação intrínseca, um dos pilares do jogo, é crucial para a eficácia da aprendizagem de línguas (Dörnyei, 2001; Rubin et al., 1983). Segundo Bento et al. (2005), os jogos podem ser usados com finalidades linguísticas diversas, podendo abranger a pronúncia, o vocabulário, a gramática e as quatro competências de comunicação (ouvir, falar, ler e escrever). A ludicidade favorece a retenção do vocabulário através da repetição natural em situações comunicativas, de forma implícita e não forçada (Dörnyei, 2001).

A interação oral assume também um papel central na construção de aprendizagens significativas e na aprendizagem de vocabulário. Uma aprendizagem contextualizada do vocabulário associada a recursos visuais e gestuais facilita a retenção lexical (Brewster et al., 2002), sendo esta impulsionada pela frequência e riqueza das interações sociais (Nation, 2001). Lightbown e Spada (2013) sublinham que a interação social é o motor do desenvolvimento linguístico, uma visão alinhada com a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), que atribui à troca social um papel de mediação na internalização de conhecimentos. Quando as crianças usam a língua em contextos autênticos, não só consolidam aprendizagens linguísticas, como também desenvolvem a fluência, a confiança e a capacidade de negociação de sentidos.

A combinação da ludicidade com a interação oral é particularmente poderosa, pois desvia a atenção da aprendizagem formal da língua para a comunicação de sentidos, transformando a aprendizagem mecânica em competência comunicativa (Cameron, 2001; Oxford, 1990). Em ambientes lúdicos, a interação oral é uma oportunidade para "brincar com verbalizações" (Garvey, 1977), o que facilita a aquisição linguística. Adicionalmente, a interação entre pares permite que as crianças se apoiem mutuamente, negociem sentidos e desenvolvam estratégias para superar dificuldades (como usar gestos ou pedir ajuda), o que é essencial para o desenvolvimento da sua autonomia e confiança em situações de comunicação.

Em síntese, a integração estratégica da ludicidade e da interação oral transforma a sala de aula num espaço onde a aprendizagem da língua se aproxima do seu uso natural, fomentando a aquisição contextualizada do vocabulário e o desenvolvimento de competências de comunicação. Ao incentivar a participação ativa e a experimentação linguística num ambiente de baixo risco e elevada motivação, a articulação entre o lúdico e o interativo cria também as bases para o desenvolvimento da confiança e da autonomia no processo de aprendizagem da língua.

1.2 Autorregulação da aprendizagem: aprendendo a aprender

A autorregulação da aprendizagem, entendida como o processo através do qual os alunos planeiam, monitorizam e avaliam as suas aprendizagens, tem um papel central na competência de "aprender a aprender". Jiménez Raya et al. (2007) defendem que "um enfoque explícito no aprender a aprender ajuda os alunos a desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes, uma vez que facilita o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem" (p. 55).

Desenvolver a capacidade de autorregulação da aprendizagem implica aprender a definir objetivos claros, monitorizar o desempenho e refletir sobre os resultados para aprimorar as estratégias de aprendizagem (Schunk & Greene, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). Segundo Zimmerman (2002), a autorregulação reporta-se a "self-generated thoughts, feelings, and behaviors that are oriented to attaining goals" (p. 65). Jiménez Raya et al. (2007) descrevem-na como um conjunto de práticas que envolvem "planeamento ativo, verificação, testagem, monitorização, revisão e reflexão sobre o desempenho" (p. 32), sublinhando que o uso de

estratégias metacognitivas – como a monitorização do progresso e a avaliação da eficácia das aprendizagens – permite que os alunos identifiquem lacunas, ajustem métodos e consolidem novos conhecimentos de forma progressivamente mais autónoma. Segundo estes autores, "a autonomia não é um conceito absoluto, devendo ser concebida como um continuum" (p. 27), no qual a autorregulação atua como um alicerce para a transição da dependência do professor para a autogestão da aprendizagem.

A capacidade de autorregulação das crianças pode ser desenvolvida de diversas formas, envolvendo-as em processos de tomada iniciativa e de decisão, auto/correção, autoavaliação e avaliação do ensino. O diálogo reflexivo e o uso de questionários de autorregulação assumem um papel importante no desenvolvimento da metacognição das crianças, conduzindo-as a pensar acerca das atividades vivenciadas, das aprendizagens realizadas e das dificuldades sentidas. A utilização de questionários permite ao professor obter dados importantes para avaliar a eficácia dos processos de ensino, o que é essencial em projetos de investigação-ação. Esses questionários assumem, assim, o duplo propósito de promover as capacidades metacognitivas das crianças e contribuir para a melhoria das estratégias de ensino.

Atividades lúdicas estruturadas, como jogos colaborativos ou *role-plays*, oferecem oportunidades para exercitar a autorregulação num contexto de baixa pressão, fortalecendo gradualmente a capacidade de autogestão dos alunos. Pinto e Tavares (2010) sublinham a importância da ludicidade no processo de autorregulação, afirmando que, através do lúdico, "a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer" (p. 231), criando-se assim um ambiente propício para a ampliação da sua consciência acerca dos processos de aprendizagem.

2 O PROJETO

2.1 Contexto, objetivos e estratégias

O projeto foi desenvolvido numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, composta por treze crianças (7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino), com idades entre os 7 e os 9 anos. Para conhecer a turma numa fase inicial do projeto, foi administrado um questionário anónimo que permitiu mapear as suas perceções, dificuldades e preferências em relação à aprendizagem do inglês. A análise dos resultados revelou que a maioria das crianças gostava de aprender inglês (n=12) e reconhecia a importância da língua (n=10). Embora valorizassem as competências de falar, escrever, ler e compreender, sentiam maiores dificuldades na expressão oral e escrita. No caso da expressão oral, a observação de aulas permitiu detetar que a maioria das crianças participava pouco em inglês nas aulas. Ainda nas respostas ao questionário, as crianças manifestaram interesse por atividades lúdicas e uma preferência significativa pelo trabalho em grupo e em pares. Estes dados iniciais mostravam uma boa receptividade à aprendizagem da língua, assim como a adequação de abordagens lúdicas e interativas aos interesses das crianças.

O projeto seguiu uma metodologia de investigação-ação, tal como previsto no modelo de estágio da Universidade do Minho, envolvendo ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão após uma fase inicial de análise do contexto e desenho de um plano de intervenção. Nesse plano, foram definidos os seguintes objetivos pedagógico-investigativos:

- (1) conhecer as perceções e atitudes das crianças em relação à aprendizagem de vocabulário através de atividades lúdicas e de interação oral;
- (2) promover a aquisição de vocabulário através de atividades lúdicas e de interação oral;
- (3) desenvolver a competência de aprender a aprender com foco na autorregulação;
- (4) avaliar o impacto das atividades lúdicas e de interação oral na aquisição de vocabulário.

O projeto envolveu a planificação e o desenvolvimento de quatro sequências didáticas (SD) que totalizaram 10 horas de aula, lecionadas entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025. As SD

abordaram campos lexicais previstos no programa da disciplina, integrando atividades lúdicas e interativas elaboradas pelo professor:

- A primeira SD – "My Daily Life" (2h) – focou-se em vocabulário relativo às horas e às rotinas diárias, incluindo a manipulação de um relógio de cartão, exercícios práticos sobre rotinas pessoais e um jogo interativo visando estimular a interação oral.
- A segunda SD – "My Merry Christmas" (2h) – explorou vocabulário relativo ao Natal, integrando atividades para promover a sua aquisição em contextos lúdicos, como vídeos interativos, interação em pares, uma canção e um jogo colaborativo.
- A terceira SD – "My Fantastic Body" (4h) – abordou vocabulário relativo ao corpo humano, aos cinco sentidos e a problemas de saúde, integrando uma canção, dois jogos e um *role-play* para o uso contextualizado do vocabulário.
- A quarta SD – "Fruits, Vegetables and Food" (2h) – centrou-se em vocabulário relacionado com frutas, vegetais e outros alimentos, incluindo dois jogos, um vídeo educativo sobre curiosidades alimentares, interação em pares e uma canção interativa.

Cada SD representou um breve ciclo de investigação-ação (planeamento, ação, observação e reflexão), integrando o preenchimento de um questionário de autorregulação da aprendizagem, no qual as crianças refletiam sobre as atividades realizadas e os seus efeitos. Estes questionários, o diálogo informal com as crianças e a observação participante das aulas foram fontes de informação essenciais para monitorizar e avaliar a abordagem seguida. A reflexão contínua sobre as justificações e consequências das escolhas pedagógicas permitiu melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem com base em tomadas de decisão informadas, o que constitui a finalidade última da investigação-ação (Borg, 2017).

A fim de ilustrar a abordagem pedagógica desenvolvida, segue-se uma apresentação sumária da terceira SD – "My Fantastic Body".

2.2 Exemplo da abordagem seguida

A SD "My Fantastic Body" organizou-se em torno de três campos lexicais – partes do corpo, sentidos e problemas de saúde –, incluindo atividades que partiram da aprendizagem e prática controlada de vocabulário para a sua mobilização em contextos lúdicos e comunicativos de complexidade crescente, e terminando com um questionário de autorregulação. Miletic (2017) evidencia que o caráter lúdico no ensino de línguas não reside unicamente na escolha das atividades, mas sobretudo na forma como são estruturadas e intercaladas ao longo da aula. Segundo a autora, uma mesma atividade – seja uma canção, um jogo ou uma narrativa – pode ser potencializada através de uma organização que inclua momentos de pré-ativação, de condução do processo e de reflexão final.

A SD iniciou-se com apresentação de vocabulário sobre o rosto, através de imagens e da interação com a turma, seguindo-se uma canção, uma ficha de consolidação autocorrigida a partir da projeção das respostas e a apresentação de adjetivos para a descrição pessoal associados à estrutura "Have you got...?/ Yes, I have/No, I haven't". O "Description Game" (Figura 1) foi a primeira atividade lúdica e interativa. As crianças, à vez, assumiam a identidade de um personagem de banda desenhada conhecido (por ex., Ben10, Star Butterfly) através de um cartão que lhes era fornecido e os colegas iam formulando perguntas até adivinharem o personagem (por exemplo, "Have you got long hair?"). Esta dinâmica permitiu uma primeira exploração da linguagem de forma espontânea e divertida.

Seguidamente, foi apresentado o vocabulário relativo ao corpo através de um vídeo e foram realizados exercícios para praticar a mesma estrutura na terceira pessoa do singular ("Has s/he got...?/ "Yes, s/he has/No, s/he hasn't"), corrigidos de forma coletiva. Seguiu-se o "Monster Game" (Figura 2), que implicou uma interação oral mais autónoma. As crianças receberam uma folha com diversos monstros. Em pares, cada criança escolhia um deles sem o revelar ao colega e ambas tinham de interagir até descobrirem o monstro em que cada uma estava a pensar,

através de perguntas simples como "Has s/he got three legs?". Foi estabelecido um tempo para a realização da atividade, de forma a permitir várias interações.

Figura 1

Realização do "Description Game"



Figura 2

Realização do "Monster Game"



Foram então introduzidos os cinco sentidos e problemas de saúde, recorrendo-se a um vídeo e a fichas de trabalho para aprender frases como "I can see with my eyes" e "I have a cold". As crianças receberam cartões com sintomas e praticaram diálogos com o professor e em pares, como por exemplo: "What's the matter? – I have a headache". Como etapa final, foi realizado o *role-play* "The Crazy Doctor" (Figura 3), no qual as crianças, em grupos, criaram e dramatizaram os seus próprios diálogos a partir de um modelo (Figura 4). Cada grupo recebeu um saco com 12 cartões, cada um com uma "prescrição maluca" (por ex., "Clap you hands", "Pull your ears", "Stand on one foot"), o que adicionou um elemento de humor e surpresa aos diálogos. Esta dinâmica não só estimulou a criatividade e a improvisação, como também reforçou o uso autêntico da língua numa situação comunicativa lúdica.

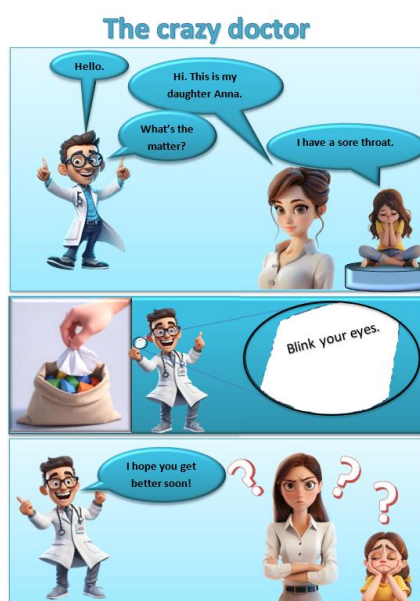
Figura 3

Execução do role-play "The crazy doctor"



Figura 4

Modelo de role-play - "The crazy doctor"



Por fim, à semelhança do que aconteceu nas restantes SD, as crianças preencheram individualmente o questionário de autorregulação “A moment of reflection” (Figura 5), refletindo sobre as atividades realizadas e o seu impacto na aprendizagem. Os resultados destes questionários foram sendo analisados para a monitorização e a melhoria da prática.

Figura 5

Questionário de autorregulação da 3.ª sequência didática

A moment of reflection

1 Gostaste das aulas sobre o vocabulário do corpo, dos sentidos e dos problemas de saúde?

Sim ☐ Mais ou menos ☐ Não ☐

2 Quais foram as atividades que gostaste mais e menos?

	Gostei mais	Gostei menos	Não gostei
Aprender vocabulário sobre o rosto e o corpo.			
Ouvir e cantar a canção sobre o rosto.			
Fazer a atividade de descobrir os personagens de desenhos animados.			
Fazer a atividade de descrever e descobrir os monstros.			
Aprender o vocabulário sobre os sentidos e problemas de saúde.			
Fazer o teatro do “Crazy doctor”.			

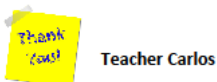
☒ Se respondeste “Não gostei”, diz porquê:

3 As atividades que fizemos ajudaram-me a...

	Sim	Mais ou menos	Não
...aprender novas palavras.			
...falar mais em inglês.			
...participar de forma ativa na aula.			
...aprender de uma forma divertida.			
...sentir-me feliz na aula.			

4 Agora já sou capaz de...

	Muito bem	Bem	Mais ou menos
...dizer os nomes das partes do rosto.			
...dizer os nomes das partes do corpo.			
...perguntar “Have you got...?” e “Has he got...?”			
...dar informação usando “I have got...” e “He has got...”			
...identificar os sentidos e os órgãos correspondentes.			
...reconhecer palavras relacionadas com problemas de saúde.			



O tipo de abordagem aqui ilustrada tem o potencial de transformar a sala de aula num espaço de participação ativa e uso autêntico da língua. Nesta SD como nas restantes, as atividades tinham um grau crescente de complexidade, tanto ao nível linguístico como ao nível da autonomia necessária à sua realização, favorecendo o uso do vocabulário em situações de comunicação com uma dimensão lúdica. No ponto seguinte, apresentam-se alguns resultados principais do projeto.

2.3 Resultados do projeto

Através da observação das crianças e dos questionários de autorregulação, foi possível constatar um conjunto de resultados positivos, bem como identificar áreas que necessitariam de aperfeiçoamento.

Os registos de observação indicaram que a abordagem seguida contribuiu para a quebra de rotinas, estimulando a criatividade e a motivação das crianças, o que se refletiu num aumento da sua participação. Os dados recolhidos através dos questionários evidenciaram que, na generalidade, as crianças apreciaram os jogos e as dinâmicas interativas desenvolvidas, sentiram-se confiantes na utilização do novo vocabulário e reconheceram benefícios das atividades na sua aprendizagem. A Tabela 1 apresenta as suas perceções relativamente a esses benefícios nas quatro SD, indicando a frequência das respostas “Sim”, que foram maioritárias. Algumas crianças assinalaram a opção “Mais ou Menos” e nenhuma assinalou a opção “Não”. É importante notar que o número de crianças que responderam ao questionário variou ligeiramente nas quatro SD devido a ausências pontuais: 13 na SD1 e SD4, 11 na SD2 e 12 na SD3. As duas últimas colunas apresentam o total de ocorrências em cada uma das dimensões de impacto consideradas (f e %), por referência à soma de registos obtidos no conjunto das SD (n=49).

Tabela 2

Perceções sobre o impacto das atividades das sequências didáticas

As atividades que fizemos ajudaram-me a...	SD1 (n=13) f	SD2 (n=11) f	SD3 (n=12) f	SD4 (n=13) f	Total (n=49) f	Total (n=49) %
<i>sentir-me mais feliz na aula</i>	13	11	10	12	46	93,9%
<i>aprender de forma divertida</i>	13	10	10	11	44	89,8%
<i>participar de forma ativa na aula</i>	11	9	11	12	43	87,8%
<i>aprender novas palavras</i>	12	10	9	9	40	81,6%
<i>falar mais em inglês</i>	10	6	9	11	36	73,5%

Como se pode observar, a maioria das crianças considerou que as SD tiveram um impacto positivo no seu bem-estar (sentimento de felicidade e diversão na aprendizagem), na sua participação, na aprendizagem de vocabulário e no uso oral da língua. Relativamente à aprendizagem de vocabulário, houve alguma variação de respostas, com um maior número de respostas “Mais ou menos” na SD4 (4 em 13 crianças), indicando que a turma poderia necessitar de maior prática contextualizada do léxico. O item “falar mais em inglês” foi o que apresentou maior variação de respostas, sobretudo na SD2, onde cerca de metade das crianças (6 em 11) respondeu “Mais ou menos”. Usar a língua estrangeira na aula é um desafio para alunos em nível iniciais da aprendizagem, não só pelo reduzido domínio da língua, mas também pelo receio de exposição e de avaliação negativa. Por esse motivo, foram criadas situações de interação oral em pares e em grupos, de forma a que as crianças se sentissem mais dispostas a explorar a língua sem receios e todas tivessem a oportunidade de o fazer. À medida que o professor circulava pela sala e observava as interações, ia encorajando o uso do inglês como um desafio e não como uma imposição. A observação permitiu perceber que as crianças se esforçavam por utilizar a língua, embora com diferentes níveis de fluência, e notou-se colaboração entre pares, com os mais confiantes a auxiliar os colegas. Verificou-se uma evolução

nesta dimensão face às observações da turma antes do projeto, em que os níveis de participação oral em língua estrangeira eram mais reduzidos.

Nos questionários, as crianças autoavaliaram as capacidades adquiridas (“Agora já sou capaz de...”), assinalando o grau de domínio de um conjunto de capacidades definidas em função das atividades realizadas. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos nas quatro SD, revelando um elevado nível de autoconfiança por parte das crianças, com a maioria a assinalar “Muito bem” ou “Bem”. Algumas crianças (entre 1 e 4) assinalaram “Mais ou menos”, sugerindo a necessidade de mais prática, mas nenhuma assinalou “Não”, o que indica que todas consideraram ter realizado, em diferentes graus, as aprendizagens esperadas.

Tabela 2

Perceções das aprendizagens linguísticas nas sequências didáticas

SD	Agora já sou capaz de...	Muito bem	Bem	Mais ou menos
SD1 (n=13)	dizer as horas	9	3	1
	dizer e escrever algumas atividades diárias	7	4	2
	descrever a minha rotina diária	6	5	2
	perguntar “What time do you...?” e responder	7	4	2
SD2 (n=11)	reconhecer palavras relacionadas com o Natal	8	2	1
	dizer os nomes de alguns brinquedos	9	1	1
	dar informação usando “there is/there are”	9	1	1
	perguntar “What do you wish for Christmas?” e responder	9	2	0
SD3 (n=12)	dizer os nomes das partes do rosto	8	4	0
	dizer os nomes das partes do corpo	6	2	4
	perguntar “Have you got...?” e “Has he got...?”	7	3	2
	dar informação usando “I have got...” e “He has got...”	6	4	2
	identificar os sentidos e os órgãos correspondentes	7	4	1
	reconhecer palavras relacionadas com problemas de saúde	6	4	2
SD4 (n=13)	dizer os nomes de frutas e legumes	7	4	2
	dizer os nomes de outras comidas	5	7	1
	perguntar “Have you got...?” e responder	7	4	2
	perguntar “Do you like...?” e responder	12	0	1

Embora os questionários de autorregulação e a observação das aulas permitam afirmar que foram realizadas aprendizagens linguísticas, a avaliação dessas aprendizagens poderia ser expandida com uma análise mais estruturada das prestações das crianças, quer orais quer escritas, com recurso a rubricas de avaliação criadas para esse efeito. Contudo, uma vez que as atividades foram realizadas num clima descontraído e de interajuda para fomentar a participação e reduzir o medo de errar, entendeu-se que não seria adequado realizar uma avaliação formal. Acresce o facto de se ter investido na realização das atividades orais em pares ou grupos por toda a turma em simultâneo, de forma a que todas as crianças tivessem oportunidades de explorar a língua, o que inviabilizava uma avaliação individual dos seus desempenhos. Em todo o caso, reconhece-se que a decisão tomada traz algumas limitações a esta dimensão de avaliação do impacto do projeto, uma vez que essa avaliação se baseia apenas em evidências indiretas da aprendizagem (percepções do professor e das crianças) e não também em evidências diretas (análise dos desempenhos). Este é um aspeto que pode ser explorado em experiências futuras com mais tempo de intervenção e de acompanhamento das crianças, nomeadamente através da introdução de momentos de avaliação formativa em fases finais das SD.

A experiência mostrou que as atividades lúdicas e de interação oral têm um impacto positivo na aquisição e uso do vocabulário, e que a autorregulação da aprendizagem é uma dimensão central de um ensino centrado nos alunos. A utilização de questionários de autorregulação ampliou a voz das crianças e mostrou-se fundamental no processo de investigação-ação, servindo de base para a realização de ajustes didáticos em tempo real e fomentando uma postura profissional reflexiva.

Ao longo do projeto, foram encontrados alguns desafios relacionados com a heterogeneidade da turma e que remetem para a dificuldade e a necessidade de promover uma educação inclusiva. Foi preciso adaptar continuamente recursos e estratégias para atender a diferentes velocidades de aprendizagem e níveis de compreensão, e nem sempre o tempo dedicado às atividades foi suficiente para que todas as crianças pudessem consolidar as suas aprendizagens do mesmo modo. Assim, será imprescindível continuar a procurar soluções pedagógicas que garantam a inclusão de todas as crianças e a eficácia das suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio profissional deverá promover a reflexividade dos futuros professores e o desenvolvimento de pedagogias centradas nos alunos, nomeadamente através de estratégias formativas que favoreçam a articulação entre ensino e investigação, como é o caso da investigação-ação (Flores, 2018; Moreira, 2009; Ulvik et al., 2018; Vieira, 2021; Vieira et al., 2021). Ainda que os estagiários desenvolvam projetos de pequena escala, como é o caso do projeto aqui relatado, a investigação-ação contribui de modo significativo para a construção de uma identidade profissional reflexiva e aberta à mudança, mostrando que colocar a investigação ao serviço do ensino é uma via importante para o desenvolvimento profissional e para a renovação das práticas.

Cada projeto de investigação-ação aponta um caminho didático específico e deixa um legado para outros professores. Concluiu-se, neste projeto, que as atividades lúdicas e de interação oral despertaram um elevado nível de interesse e envolvimento por parte das crianças, estimulando a sua motivação e autoconfiança, e favorecendo um uso comunicativo da língua estrangeira, ainda que a gestão da diversidade na sala de aula seja um desafio constante. Concluiu-se, também, que o desenvolvimento da sua competência de aprender a aprender através da autorregulação se revelou crucial para que se tornassem mais conscientes dos seus processos de aprendizagem e participassem ativamente na avaliação da abordagem seguida, assumindo uma posição de coconstrutores da pedagogia. Assim, à luz desta experiência, recomenda-se que os professores de inglês no 1º CEB valorizem e integrem a ludicidade e a interação oral nas suas aulas, pois são catalisadores de motivação, envolvimento e aprendizagem significativa;

desenvolvam estratégias e recursos diversificados para responder à heterogeneidade das turmas, promovendo a inclusão; fomentem a autorregulação da aprendizagem e construam relações positivas com as crianças, baseadas na confiança e na empatia; e adotem uma postura reflexiva, analisando continuamente a sua prática e identificando caminhos de melhoria.

O estágio é um espaço curricular desafiador e exigente, mas também estimulante e inspirador, no qual se podem explorar práticas educativas de orientação humanista e democrática que promovam uma “cultura da relevância das tarefas” e uma “cultura da motivação” (Torres Santomé, 2006). Nessas práticas, os futuros professores “atuam como profissionais informados e críticos, *com* os educandos e *para* os educandos, e não *sobre* eles, fazendo da indagação da pedagogia uma forma de aprender a profissão, conscientes da natureza sempre incompleta e provisória dessa aprendizagem” (Vieira, 2024, p. 92). A este propósito, terminamos com o testemunho do professor estagiário no final do seu relatório de estágio:

(...) considero que esta experiência de estágio, apesar de exigente, foi extremamente gratificante. Os desafios encontrados serviram como alavancas para melhorar, ciente de que deverei melhorar sempre mais e manter-me sempre atualizado. O meu compromisso como futuro professor de inglês no 1.º CEB passa pela procura constante de inovações e pelo aprimoramento das minhas competências, visando oferecer às crianças um clima de aprendizagem inclusivo, estimulante e divertido. Quero continuar a ser um professor apaixonado que as contagia, que alimenta a sua criatividade, que lhes proporciona um ambiente seguro e as estimula a pensarem “fora da caixa”. Quero continuar a ser o aprendiz perpétuo que aprende com os alunos também. (Ferreira, 2025, p. 61)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Agradece-se à orientadora cooperante, Susana Granja, por todo o apoio prestado ao desenvolvimento do projeto aqui relatado, e também às crianças que acompanharam o seu professor estagiário na sua viagem de investigação-ação.

REFERÊNCIAS

- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1.º CEB: Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Ministério da Educação.
- Borg, S. (2017). Twelve tips for doing teacher research. University of Sydney Papers in TESOL, 12, 163-185. <https://www.tesol.org/media/45kbybjo/borg-2017-twelve-tips-for-doing-teacher-research.pdf>
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2nd Ed.). Pearson.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council.
- Ferreira, C. J. S. (2025). *Vocabulário em ação: Aprendendo através de atividades lúdicas e da interação oral* [Relatório de estágio. Universidade do Minho.]

- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44, 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Garvey, C. (1977). *Play*. Harvard University Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4^a Ed.). Oxford University Press.
- Miletic, E. A. N. (2017). The role of ludic activities in primary English classrooms – Do they really help children to learn? [Relatório de estágio, Universidade Nova de Lisboa]. https://run.unl.pt/bitstream/10362/21868/1/Final_Report_2.pdf
- Moreira, M. A. (2009). Action research as a tool for critical teacher education towards learner autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 255-268. <https://doi.org/10.1080/17501220903404509>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Apreender e aprender. *Revista da Católica*, 2 (3), 226-235.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 693–774). Wiley.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.) (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2^a Ed.). Routledge.
- Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2018) Action research – Connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), 273-287. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1323657>
- Vieira, F. (2021). A articulação investigação-ensino na formação inicial de professores: O caso dos mestrados em ensino pós-Bolonha da Universidade do Minho. In S. R. Soares, L. M. Q. Sitja, & E. M. Silva (Eds.), *Desenvolvimento de atitudes: Experiências de formação de profissionais na universidade* (pp. 327-361). EDUNEB, Brasil.
- Vieira, F. (2024). Entre o real e o ideal, é possível uma outra educação. In J. M. Paraskeva, M. A. Moreira, L. R. Oliveira, & M. A. Flores (Orgs.), *Para uma educação pública garante do bem comum: Tributo a Jurjo Torres Santomé* (pp. 85-94). De Facto Editores.
- Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L. C., Almeida, M. J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education (TATE)*, 105, 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Recebido em 21 de julho de 2015

Aceite para publicação em 21 de julho de 2025

Publicado em 30 de julho de 2025